

## 接続期の子どもの発達を支える アーティキュレーション・サポートシステム (A・S・S) —地域ネットワーク環境の在り方に関する研究—

小泉裕子（児童学科・教授） 高垣マユミ（児童学科・教授） 富田久枝（児童学科・准教授）  
松田広則（児童学科・准教授） 田爪宏二（子ども心理科・准教授） 鈴木樹（教育学科・准教授）  
榎本至（教育学科・講師） 内藤知美（東京都市大学・教授）

### I 研究の背景と目的

#### （1）幼保小連携研究の経緯

近年「幼保小連携」は、極めて重要な教育課題となっている。我が国の施策を概観すると、1971年（昭和46年）の中教審答申で提言された幼小連携の推進がその発端といわれ、そこでは「幼児学校－4、5歳児から小学校低学年の児童までを同じ教育機関で一貫した教育を行うことによって幼年期の教育効果を高める－」という構想が提案されている。そこでは実験的な試みもなされたが、制度化されるに至らなかった。<sup>1)</sup>

以降、教育課程の見直し、特に低学年の教科構成等の改善が検討される中、1983年の中教審「教育内容等小委員会」、1986年の小学校低学年の教育に関する調査研究協力者会議等で「低学年児童の心身の発達は、幼稚園年長児から中・高学年への過渡的な状況にあり、この面からもその教育内容や方法について配慮する必要がある」という視点で審議されてきた。その結果、1992年には小学校に「生活科」が新教科として導入、2002年に「総合的学習の時間」が施行されるに至った。この施策の流れは幼保小連携推進のビジョンが発展したものであると考えられる。

一方、このような教育改革の中で、小学校1年次の子どもが学校でのクラス単位の教育に不適応を起こし、教師の指示に従わない、一斉授業からはみ出してしまう等が問題（小1プロブレム）として指摘され、その原因が幼児期の教育にあるとする風潮も出現した。当時少子化問題が加速し、家庭における教育力の低下も相まって、幼児教育の重要性を意識した学校間連携や地域連携が叫ばれ、これを契機とし、幼保小連携（異校種間連携）の在り方に関する具体的な研究が、現在も盛んに展開されているところである。

#### （2）本研究の目的

小1プロブレムに代表されるような接続期に生じている学校不適応行動が顕在化している中、円滑なアーティキュレーションを積極的に推進し、子どもの発達や学びの連続性を促す取り組みが求められている。本研究は、就学前教育から小学校へ移行する接続期をとりあげ、「子どもの学びと発達の連続性を育む」ための人的ネットワークを構成し、接続期教育の実態を把握すると共に、良好な人的ネットワーク (A・S・S) 環境による連携促進効果を検証していきたい。

本研究は、3年間の学術研究費を費やしA・S・Sモデルプランによるアクション・リサーチを遂行していった。

### 1) Z City Project

このプランで実行する **A・S・S** は、平成17・18年度の文部科学省委嘱研究・神奈川県教育委員会企画の「就学前教育と小学校の連携に関する総合的調査研究」ですでに着手した手法であり、平成19年6月6日の秦野市においてその効果が検証された人的サポートシステムである。**Z-City Project** においても、このサポートシステム (**A・S・S**) を円滑な連携を促すシステムモデルとして計画した。

### 2) KS Project & KKG Project

①**KS Project** における **A・S・S** は、一年次の学級担任の「子どもが主体的に考え学び合う授業」を実現していくプロセスに介入する。「グラウンド・ルール」の分析を通して行う事例研究であり、小学校入学直後の子どもと教師のあり方について検討していくものである。

②**KKG Project** は幼小連携意識の低い幼稚園教諭 **B** の保育を記録し、**GR** 分析を通して実践者の保育観を明らかにし、連携意識の変容を促すアクション・リサーチを展開していくものである。

### 3) C Project

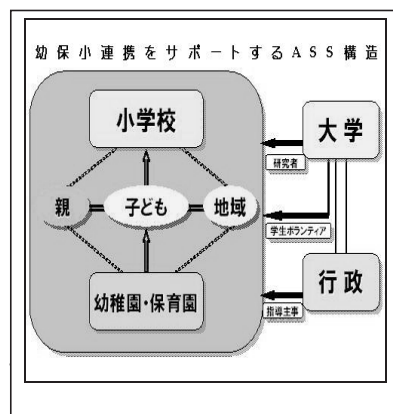
**C Project** は、年長担任で教育歴22年の女性幼稚園教諭 **C** が事例である。**C** は、3年前より地域や県内の幼小連携研修会に参加するなど、連携教育に対する興味・関心が高い実践者であり、連携推進のモチベーションは既得している状況にある。しかし、実際の小学校との連携方法や内容に対する知識や方略に確信が持てず不安を抱えており、**A・S・S** 介入により実践者の保育観を明らかにし、連携意識の変容を促す共同生成的アクション・リサーチを展開する。

## II 研究の方法

幼保小連携の実践研究は、実践者一人ないし園内の教員チームだけで推進することに限界がある<sup>1)</sup>。連携する学校種の制度を越えなければならないこと、実践のフィールドが保護者を巻き込んでいく広域型であること等の複雑な要因が交錯する領域である。

そこで、本研究では研究の副題、すなわち「地域ネットワーク環境のあり方に関する研究」とあるように、研究者である我々が参加型マインド<sup>2)</sup>をもって、実践者の授業や保育を改善するための協力的研究者として図1に示す広域的な研究体制を構成し、アクション・リサーチを行うこととした。

(図1)



### (1) **A・S・S** (Articulation support system) の定義

：(接続期の子どもを支え、幼保小連携を円滑に推進するための地域ネットワーク)

筆者は **A・S・S** の定義を、「接続期の子どもを支え、幼保小連携を円滑に推進するための地域ネットワークであり、就学前から小学校への接続期の子どもの学びと発達を支えるために構成される良好でダイナミックな人的ネットワーク」であるとする。

前掲のように幼保小連携は、学校制度を越え、保護者を巻き込む広域型の研究であるため、図1に示すサポート構造を提案し、研究を進めていく。

この研究では幼保小連携を進めるためのサポーターとして①研究者と②行政が研究的視点を持って参加することを特色とする。研究では、A・S・Sが参加・介入することによる連携の効果の有無と効果内容を検証していった。

## （2）アクション・リサーチ（＝以下AR）の特色

### 2-1）本研究におけるARの特色

幼保小連携の近年の研究動向<sup>1) 2) 3)</sup>では、連携を阻害する要因として、実践者の教育観の段差にあることを示唆している。実践者は実践を振り返る中で、自らの教育の方法的特徴を自覚する。実践者の自省は近年の教員・保育者の喫緊の課題として教育施策の中心となっているが、実際の自省の方法、たとえばその頻度や方法論的妥当性などは自由裁量にあり、実践者個人に委ねられているのが現実である。

筆者は、実践者の主観的内観である自省（リフレクション）に客観性を持たせることが重要であると考え。実践者にしか得られないフィールドの情報や経験を元にした内観は、それを見直し振り返る行為を通して、実践の改善を促す効果があると考え。一方で、一人で行う自省には、その内容的妥当性や信頼性に偏りが存在することは明らかである。すなわち、実践者の自省には、振り返る際の客観的指標が必要であると考え。

本研究ではその客観的指標として、関川<sup>4)</sup>によるGRの研究をはじめ、グラウンド・ルールに基づく保育観の分析などの研究を行うことで、その信頼性を確保した。同時に、振り返る際の協働者<sup>5)</sup>として自省（リフレクション）に、第3者が介入するA・S・Sによるアクション・リサーチ（＝以下AR）の手法を特色とした。

### 2-2）ARの目的

ARは、「今まで優秀な教師といわれてきた人たちであっても、対応できない側面がある。ARはこれまでの経験では解決できない得体の知れない問題を抱えており、既成概念から抜け出し新たな試行が必要な時代にこそ有効な授業研究法<sup>6)</sup>」である。本研究では、実践者と共に図2に示す2つの目的を持ちながら、実践者とA・S・Sの共同生成的アクション・リサーチ<sup>7)</sup>を行っていく。

本研究ARの特色は、①保育実践を振り返り、幼保小連携の阻害要因である各自の保育観を明らかにすること、②実践者の連携を目的とした意識を高めることを中心に実践の改善のための自己課題を発見していくこと、の2つの過程を重視していくことである。

さらに、A・S・Sは、「授業記録」→「授業リフレクション」→「連携意識の改善」の3つの段階的サポートを継続して行っていく。

## （3）自省の客観的指標グラウンド・ルール（＝以下GR）による発話分析

### 3-1）小学校教師の教育観を明らかにしたGRによる発話分析

教師にある教育観に注目する研究に教師の発話分析がある。高垣・関川（2007）は、我が国のGR研究の中から松尾・丸野<sup>8)</sup>（2007）の指標を採用し、1人の小学校教師と1人の幼稚園教諭に適用しそれぞれの教育観の構造を明らかにしていった。この研究では、1人の小学校教師と1人の幼稚園教諭らが同一のGRを作成する中で、自身の授業や保育を振

り返り、発話と行為の意味層を解釈し、教育観の特徴を明らかにしていった。

### 3-2) 保育者版 GR による発話分析

それぞれの教育観を客観的に構造化する手続きとして、GR を作成し教師自身の日常的な教育的視点を明らかにする意義は大きい。しかし関川の学会発表において保育者版の GR に信頼性や妥当性があるか問題となった<sup>9)</sup>。筆者は、保育者版 GR には、松尾・丸野(2007)の指標にない幼児教育のオリジナリティが存在すると考え、本年度の実践者に対し、「保育実践上の自身の方針」の作成を依頼した。それを保育 GR と命名し、発話分析および保育リフレクションを行う際の客観的指標とした。

## III アクション・リサーチ研究の成果

### (1) AR の限界と現在の手法に定着した経緯

#### 1-1) A・S・S による AR のリフレクト (Z-city-project の中断から)

本研究の AR は、平成19年度スタート時において、A・S・S というダイナミックな人的ネットワーク環境を構成し、①大学研究者②実践者③行政らが共同した研究体制の構築に奔走した。

平成19年度の報告で計画した Z-city プロジェクトが、その中心となるはずであった。

このプロジェクトは、筆者(大学研究者の立場から)による Z 地域の連携プランとして発案し行政の賛同も得、そのモデルプランとして効果検証するはずであったが、実践者である幼稚園教諭及び小学校教諭の理解が得られず中止になった事例である。

その理由として研究的視点が強く、現場としてはリスクが高いことが挙げられた。手法の中に子どもや教師の発話を IC レコーダーで記録することがその批判の具体的対象であったこと、研究という目的が濃厚で、現場の教師達が協力の意味を理解できなかったことがその要因であった。

この事例を通し、筆者自身の研究手法の見直しを図った。連携を推進する目的を共有しているにもかかわらず実現できなかった理由に、実践者(調査される側)のエンパワーメント的視点をもつ「参加型世界観」を志向する立場を強調できなかったことにある。この反省から、実践者の授業や保育を共感的に理解し十分なラポートを作り上げること、調和的なアクション・リサーチを展開するべきであることが、新たな課題として示唆された。

#### 1-2) 改善 A・S・S による AR の展開

そこで、平成20年度の AR では、調査側(実践者)と十分な信頼関係を築きながら、研究の目的と方法・内容を調整し AR の実践を行うことに努めた。実践者といういわばインサイダーと、A・S・S 研究者というアウトサイダーとの協同研究により、当初の研究計画を改善し2つの事例研究を行うことが出来た。

2007年度の研究成果からは、A・S・S としてふさわしい人的ネットワークのあり方、方向性が示唆されることにより、実践研究の使命を自覚したところである。

今回は2人の実践者と共に AR を展開することが出来た。2人は共に幼稚園教諭であり、第3者である筆者と大学院生 A の介入を通して、自身の「授業記録」→「授業リフレクション」→「連携意識の改善」の3つの段階的介入を積極的に受け入れた保育者である。改善 A・S・S には、調査される実践者のエンパワーメント的視点をもつ「参加型世界観」を志向する立場を有し、実践者の保育を共感的に理解するという十分なラポート環境を作



り上げることが目的とした。また、調和的に介入する中で、実践者の保育観を明確化させ連携意識が高まるよう質問を投げかけ、最後に自己課題が生成されるべく環境を整備するアクション・リサーチを展開するよう心掛けた。

ここではこの2事例におけるA・S・SによるARの研究成果を報告していく。

## （2）A・S・SによるAR（2008、2009年度）の研究成果

### 2-1）2008年度の研究成果—A・S・SによるARの具体的効果—

「GRによる発話分析」を行い、教師の授業観・保育観を明らかにする過程で、振り返る際の人的サポートとしての研究者2人（小泉・高垣）と大学院生1人を適用した。

教師が自らの授業観・保育観を振り返る際に、もう一つの「振り返る協働者（A・S・S）」の存在が効果的であること、そしてそれぞれの教師が「教育観の段差を乗り越え幼小連携モチベーションを獲得」することに効果的であることを検証していった。2008年度の研究成果は、学術研究所報第9号において中間報告しているため、本稿においては結果の概要のみ掲載していく。

### 2-2）実践者とA・S・Sによる共同生成的アクション・リサーチ

3人のA・S・Sは、改善版A・S・Sとしてそれぞれの実践者と共に1年間のARを遂行した。2人の実践者に共通したA・S・Sは、関川であり、GRの作成、授業の記録（ビデオと発話）のデータを収集する役割を果たし、実践者の授業（保育）リフレクションを円滑に行う基礎的な環境作りに貢献した。

また高垣、小泉はそれぞれ実践経験者であり、授業（保育）リフレクションや意味層を理解する際、実践者と共感的な関わりを重視し、共同生成的アクション・リサーチを行う環境作りに貢献した。

### 2-3）実践者自らの教育観・保育観を明らかにする効果

ビデオリフレクションは発話における内観の意味を補助する有効な手法である。本研究では、GR発話分析の結果について、ビデオを見ながらA・S・Sサポーターと共に再考するリフレクションを行った。教師は自らの授業を見ながら、発話した意味と行為について、サポーターとの対話の中で振り返り、自らの教育の方法、内容について「小学校教員らしさ（幼稚園教員らしさ）」「自分の教育の特徴（児童や幼児理解の際の発達観、授業や保育の方法観、指導援助観）」に気づいていった。

### 2-4）連携モチベーションの高まりを促す効果

実践者A（1年担任小学校教師）と実践者B（年長担任保育者）は、共に幼小連携教育の動向について認知しながらも、一方では実際の連携推進には消極的だった教師であった。AR第3の手続きとして、幼小それぞれの教師2人に、自らの教育観の変化について語り合う場面を設定した結果、連携相手である幼稚園（小学校）の教育内容と方法の特徴や重点課題への関心が高まっていることが確認できた。とくに、幼稚園教諭Bは、小学校側に幼稚園教育の意義や教育方法の特徴を、具体的に伝承していく責任・課題を認識しており、A・S・S介入による共同生成的アクション・リサーチは、実践者の連携モチベーションを高める効果をもたらしたと考察した。

### (3) 2009年度の研究成果

2009年度は、保育者 C と供に行った AR の成果について報告していく。

保育者 C は、教育歴20年の女性幼稚園教諭である。C は、3 年前より地域や県内の幼小連携研修会に参加するなど、連携教育に対する興味・関心が高い実践者であり、小連携研究の担当者として長年実践しており、「連携推進のモチベーション」は既に獲得している状況にある。しかし、実際の小学校との連携方法や内容に対する知識や方略に確信が持てず不安を抱えている現状にあった。昨年度の本研究成果に賛同し、C 自身が当事者になり A・S・S 介入による共同生成的アクション・リサーチを行うことに積極的に受容した被験者である。

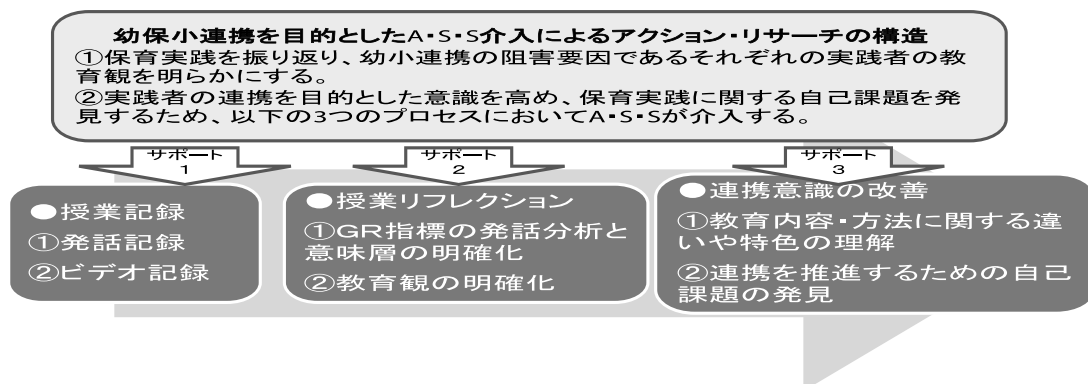
#### 3-1) 実践者 C との AR の手続き

C は当該幼稚園で、自らの連携実践を発展させるため、A・S・S 介入による以下の A R<sup>表1)</sup> 図2) を実施した。(2009 年 5 月 - 12 月)

(表 1)

[2009年度 C 事例における AR の手続き]	
①2009年度 4 月、幼小連携を見据えた保育 GR の明確化	
②保育場面（朝の会中心）の定期的ビデオ記録	
③A・S・S と共に「幼小連携」を見据えた保育リフレクションの実施	
④幼小教育間の内容・方法の違いを理解し、連携推進への自己課題の明確化	

(図 2)



#### 3-2) 保育者 C の「語り」からわかる保育 GR の特徴

昨年の研究から、小学校教師と保育者の教育観の段差を明らかにする手続きから同一の GR を作成し研究にあたったが、安易に適応出来ないことが課題となり、本年度は保育者版 GR の改善を図った。

保育者版 GR には、松尾・丸野 (2007) の指標にない幼児教育のオリジナリティが存在すると考え、本年度の実践者に対し、「保育実践上の自身の方針」の作成を依頼した。それを保育 GR と命名し、発話分析および保育リフレクションの際の客観的指標とした。

保育者 C はリフレクションをする際の「語り」の中で次の 2 つの GR を明らかにした。

①保育 GR は、個人の GR ではなく、園全体の GR である。

第 1 回リフレクション時 (2009. 5 月) の園長の語りから、保育 GR は、個人の GR で

はなく、園全体の **GR** として位置付いた実践であることがわかった。

園全体の保育 **GR** として「①幼児一人一人が自己有能観を獲得すること（自分は先生や友達に認められているという心安さを持てること。）②幼児一人一人が集団における社会性（集団の中の信頼関係が構築され、グループに貢献できることや失敗をおそれず自己を表現する）を獲得すること」という2つの保育 **GR** が明示された。

②年長独自の発達を考慮し「遊び」「自覚」「グループ活動」の柱をもつ。

保育者 **C** の **GR** は第2回リフレクション時（2009. 6月）に、自らの語りの中で明らかにしていった。①私の幼稚園の基本は自己有能感を育てること、子どもが自分の良いところを見つけていって自信を持つことを大事にしている。②集団の中で、縦の関係や友だちと関わる中で自分のあり方を感じていく、コミュニケーションの力が付くように育てたい。そして、年長独自の発達段階を鑑みて③「遊び」の柱、④「自覚」の柱、⑤「グループ活動」の柱に支えられて年長の活動を設けていると語り、園長の語る園全体の保育方針のもと、年長クラスの担任としてさらに3つの柱に細分化した保育 **GR** を明示した。

（表2）

【保育者 **C** の保育 **GR**】

**GR-1**：「自己有能感を育む」

保育の基本は自己有能感を育てること。子どもの良いところを見つけ自信を持たせること。

**GR-2**：「社会性を育む」

集団の中で縦の関係や友だちと関わる中で自分のあり方を感じていく、コミュニケーションの力が付くように育てること。

**GR-3**：「遊びの柱」

**GR-4**：「自覚の柱」

**GR-5**：「グループ活動の柱」

### 3-3）保育リフレクションより保育者 **C** の保育観の特徴

保育者 **C** の保育観を明らかにするため、C1～C17 までの対話プロトコル表<sup>3)</sup>を **GR** 指標に基づいて分類すると同時に、その意味層を再考し簡単な単語に置き換える作業を行い、カテゴリー分類も平行して行った。また、分類の妥当性や信頼性を考慮するため保育者 **C** の分類と、**A・S・S** の **K** 研究者による分類を比較しながら、考察していった。

「朝の集いの保育場面」に対する対話プロトコルデータを表3のように分類していくと、**C** 実践の背景にある保育観は次のように考察される。

①保育者 **C** の保育 **GR** は実践の根底に確実に根づいており、実践上の信念（belief）となっている。

②その信念は、一人一人の発達を理解しながら、長期的見通しをもって援助・指導が実現されていく。

(表3)

対応 GR	意味層	対応する発話
GR-1	自己有能感を育む保育	C7、C11
GR-2	社会性を育む保育	C6
GR-3	遊びの重要性を促す保育	C8、C10
GR-4	子ども自らの気づきや自覚を促す保育援助	C5、C13、C15
GR-5	グループ活動の重要性を促す保育	
Others	一人一人子どもの発達の状況に応じた保育援助	C1、C12
Others	一年間をかけて、子どもの成長発達を見守る保育	C3、C4、C16
Others	小学校に幼稚園教育の重要性を伝える意義	C17

### 3-4) 保育者 C の自己課題の特徴

保育者 C との AR は、現在 (2010. 1 月) まだその途中にある。したがって、報告では、2 回目のリフレクション時に得られた以下の対話プロトコル表<sup>4)</sup>から、その時点での C の自己課題を明らかにしていく。

- ①保育者は一人一人のドラマを客観的に把握し視野を広げることが重要である。  
 ②幼児教育の特徴は、子どもの長期的発達観をもち、見通しを持った教育であり、このことを小学校と共有していきたい。

という 2 つの課題が浮かび上がってきた。

この結果は、2 回の振り返る機会の中で得られた考察である。リフレクションにより、今まで自身が見えていない部分への気づきにふれ、客観的に保育を振り返ることの意義を確認している様子が伝わってくる。

筆者は、この自己課題に対して、連携を目的とした A・S・S 介入効果はまだ途中にあり十分なサポートに至っていないと考察する。

AR の後半は、接続期 1 期に相当する時期でもあり、A・S・S 介入のさらなる効果を高めていきたい。

(表4)

C18-1: 私自身、ビデオを見て思ったことは、子どもたちはこういう風に私を見ているんだと言うことが改めて判り、良い機会になりました。そうそう無いですから。「ああ、こういう部分はこういう風に直したらいいな、と言うことが沢山ありました。
C18-2: 園長の視点撮ったビデオの中に、私の気づかなかった部分に出会ったと言うことは、学びの部分でした。いろんなドラマが子どもたちの中に起こっていると言うことは、幼稚園では沢山あるんだけど、そういうことを言ってながら実は、判っていなかった部分が沢山あり、自分の力のなさ、これからの課題かなと思います。自分の視野をもっと広げて行かなきゃいけないなと、まざまざと思ったビデオでした。
C20: そうですね、小学校の先生には是非。まあ、子どもにはこういう思いがあるって言うこと、いろんな壁に張ってあるものの中に実は語りたい部分があって、20分のビデオでしたがこういう事を感じました。なかなか集まらない子も、縦の線で成長を見るとものすごく成長していることが判ります。もしそんなことが説明できたらしたいと思います。子どもを一律に見ていきたいなと言う気持ちを伝えたいです。一斉的な投げ掛けだけで指導という形をとろうというお考えの先生がいらっしゃった場合には、「本来はこう意味なんだ」みたいな話をさせていただければいいなと思います。



#### IV まとめ

本研究は、良好な人的ネットワーク（A・S・S）が幼保小連携の実践に及ぼす効果を検証しながら教育環境を改善するアクション・リサーチを展開していった。

平成19年から平成21年の3年間にわたる研究から、現場サイドから連携を進める視点には限界があることを改めて実感した。①小学校、幼稚園、保育所といった異校種間には制度上の段差が顕在化し、現実的な連携を実行しにくいこと。②教育内容や方法にはそれぞれ独自性があり、意味のある連携を果たすため教員間の相互理解が欠かせないが、日々の多忙な業務等の理由で交流機会が確保できないこと。③実践を円滑に行うための安定した教育観・教育力が欠かせないが、実践者の専門性に個人差が激しく事実上の交流が図れないこと、等である。

A・S・Sは、実践者（調査される側）のエンパワーメント的視点をもつ「参加型世界観」を志向し、実践者の授業・保育を共感的に理解し十分なラポート環境を作り上げ、調和的なアクション・リサーチを主導してきたつもりである。今後も、良好な連携の実現に貢献しうる人的ネットワークの実現をめざし研究を進めていきたい。

#### 【謝辞】

ARを共に推進し研究に協力して下さった中島朋紀先生、松山洋平先生、田中君枝先生、関川満美さんに心よりお礼申しあげます。

#### V 主な参考文献

- 1) 小泉裕子・高垣マユミ・富田久枝・内藤知美・鈴木樹・松田広則・田爪宏二・榎本至. 2008『接続期の子どもの発達を支えるアーティキュレーション・サポート・システムー地域ネットワーク環境に関する研究ー（中間報告1）』. 鎌倉女子大学研究所報第8号. pp81-86
- 2) 小泉裕子. 2008.『幼小連携のあり方について』. 特別研究委員会C部会平成19年度報告書
- 3) 恒吉僚子. 2005.「質的調査と学校参加型マインド」. 東京大学出版. pp.89-92.
- 4) 関川満美. 2009.『グラウンド・ルールの発話分析によってみられる幼稚園・小学校教師間にある教育観の段差』. 鎌倉女子大学大学院修士論文
- 5) 小泉裕子・高垣マユミ・富田久枝・内藤知美・鈴木樹・松田広則・田爪宏二・榎本至. 2009『接続期の子どもの発達を支えるアーティキュレーション・サポート・システムー地域ネットワーク環境に関する研究ー（中間報告2）』. 鎌倉女子大学研究所報第9号. pp65-70
- 6) 佐野正之. 2000『はじめてのアクション・リサーチ』. 大修館書店
- 7) 秋田喜代美. 2005.「子どもと教師が生きる場の発達研究」. 東京大学出版. pp.15-23
- 8) 松尾剛・丸野俊一. 2007. 子どもが主体的に考え、学び合う授業を熟練教師はいかに実現しているか 教育心理学会研究、55、93-105.
- 9) 関川満美・小泉裕子. 2009「発話分析によって見られる幼稚園・小学校教師間にある教育観の段差」. 第62回日本保育学会発表論文集. p.604